تصميم برامج تعليم الصرف لغير الناطقين بالعربية

الدكتور / أحمد مختار الشريف
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدّمـــة

معلوم أنّ مادة الصرف تعنى بالبناء الداخلي الهيكلي للفظة سواء أكانت فعلا أم اسما ولعلّ متعلّم العربية من غير أهلها أشدّ حاجَة إليها من أبناء العربية؛ ذلك أن الأبنية الصرفية للمفردات العربية واضحة الدلالة لدى الناطقين بالعربية المثقفين ثقافة متواضعة باللغة وقوالبها، بينما لانجد لدى غير العربي تلك المعرفة؛ فلابدّ له من تعلّم الصيغ الصرفية؛ أوزانها وقوالبها ودلالاتها.

وتبرز أهميّة هذه المادة في تعليم غير العرب كذلك في كونها تخضع عموماً لأحكام قياسيّة تهيمن على الصيغ الصرفية المعروفة، فالصيغ (القوالب الصرفية للأفعال وأغلب المصادر والمشتقّات) لاتكاد تخرج عن الضوابط والأقيسة المستمرّة إلا في أبواب قليلة معروفة كمصادر الثلاثي والصفات المشبّهة... وتظهر لنا قوة تلك الأقيسة بوضوح تامّ في أبواب كثيرة كاسم الفاعل واسم المفعول واسمي الزمان والمكان، ومصادر الأفعال غير الثلاثيّة، وغير ذلك من أبواب الصيغ العربية المقيسة.

وما دامت أقيسة الصرف في العربية على ذلك القدر من القوة والهيمنة فإن جعلها بجانبيها النظري والتطبيقي في متناول دارس العربية من غير أهلها يؤدّي إلى إثراء قاموس ذلك الدارس بالمفردات على نحو لانجد مثله في اللغات الحية الأخرى؛ فمن يتعلّم الصيغ الصرفية للأفعال والمشتقات والمصادر القياسية فإنه يغدو قادراً على توليد عدد كبير من الممردات الجديدة، ليضيفها إلى مخزونه اللغوي، ثم ليجعلها في مجال الاستعمال المباشر؛ فإن عرف الدارس كلمة (درس) الدالّة على الفعل الثلاثي فإن بمقدوره انطلاقاً من معرفته المسبقة بالصيغ

الصرفية القياسية ودلالاتها - أن يصوغ عدداً يعتدّ به من الأفعال والمصادر والمشتقّات المنتمية إلى الأصل اللغوي (درس)، مقدّراً معناها تقديراً ناجحاً إلى حدّ بعيد في الأفعال وحدّ أبعد في المصادر والمشتقات؛ إنّه يقدر أن يصوغ الأفعال (درّس) و (دارس) و (تدارس) وأن يصوغ المصادر: (دراسة) و (تدريس) و (مُدارسة) و (تدَارُس)، والمشتقّات: (دارِس) و (مدروس) و (مدرَسة) و (مُدرِّس) و (مُدَرَّس) و (مُدارِس) و (مُدارَس) و (ومتدارِس) و (متدارَس) و(دراسيّ) و(دراسيّة). . . ، فهذه الكلمات التي يحسن للدارس التعرف عليها انطلاقاً من معرفته المسبقة بمعنى الفعل (درَس) تبرز الأهمّية البالغة لتدريس مادّة الصرف في مراحل الإعداد اللغوي لمتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية.

على أنّنا لايحسن أن نحمل هذه المعايير على إطلاقها؛ فقد اعترضتنا في أثناء التأليف قضايا مشكلة كان من الضروري معالجتها في الكتاب التعليمي لهذه المادّة، ومن خلال النشاط التعليمي الصفّي على حدّ سواء.

وسنحاول فيما يلي رصد تلك القضايا التي اعترضت سبيلنا محاولين عرض التفسيرات المقبولة لها، مصحوبة بالحلول التي رأينا مناسبتها وصحتها، ولمسنا نتائجها الطيبة على الدارسين من غير العرب.

١ - أصليّة الفعل لا المصدر عند الاشتقاق:

في النحو العربيّ مسألة مشهورة عنوانها: القول في أصل الاشتقاق الفعل هو أو المصدر؟[1] ذهب الكوفيون إلى أنَّ الأصل في الاشتقاق هو الفعل وذهبوا في التعليل لمذهبهم كلّ مذهب، مخالفين في ذلك البصريّين القائلين بأنَّ المصدر أصل الاشتقاق، ونحن هنا لن نهتمّ بتلك الأدلّة المتصارعة لأنها اعتمدت على فلسفة نحوية نظريّة، بل سنكتفي بأن نذهب مذهب الكوفيين موردين ماتجمّع لدينا من تعليلات تولّدت من نظرة تطبيقيّة وظيفيّة إلى المسألة، نابعة من واقع التجربة العملية في حقل تعليم العربية لغير العرب، وهذا يمكن إيجازه بالآتي:

أ - أن الفعل الماضي من غير الثلاثي أخصر صورة من المصدر، وقد يساوي

الماضي الثلاثي مصدره في عدد الحروف أو يقلّ عنه، ولكنه لايزيد عليه.

ب ـ أن صورة الفعل الماضي المجرّد مطابقة لصورة جذر الكلمة المعجمي من حيث عدد الأحرف وترتيبها، وذلك بخلاف المصدر في الأعم الأغلب.

ج ـ أنّ صوغ الأسماء المشتقّة على اختلافها إنما يبدأ من صيغة الفعل لامن صيغة المصدر، وعلى الرغم من أن القائلين بأنّ المصدر أصل الاشتقاق فإنّنا رأيناهم عند كلامهم على صوغ المشتقات يتغاضون عمّا قرّروه، ويقولون إنّ اسم الفاعل يصاغ من فعله بزيادة كذا وكذا . . . وكذلك حالهم عند كلامهم على صوغ سائر المشتقّات، ولا يكاد نظرهم وهم يشتقّون ينفكّ عن صيغة الفعل (كما في باب اسم المفعول واسم الزمان واسم المكان واسمي المرّة والهيئة)، أو عن باب الفعل (كما في باب الصفة المشبّهة).

د ـ أنّ صوغ المصادر القياسية إنما يجري اعتماداً على صورة صيغة فعلها الماضي وليس أدلّ على أصليّة الفعل من الناحية التطبيقية والعملية من تضافر النحاة على إيراد عبارات من مثل: (مصادر الثلاثيّ، ومصادر الرباعي، ومصادر الخماسي والسداسي)[٢] وأشباه ذلك، وهذا يومىء إلى أنّ الفعل عند النحاة من الناحية العمليّة التطبيقيّة على الأقل أصل في الحصول على المصادر أيضاً فضلاً عن المشتقّات. ولتوضيح المسألة يكفي أن نتساءل لِمَ لَمْ يقل أحد من النحويّين إنّ الفعل من المصدر (إفعال) هو (أفعل)؟ بل قالوا: إنّ المصدر من (أفعل) هو (إفعال)، ومثل هذا يقال في سائر أبنية المصادر.

وسأورد ههنا نصّاً لأحد النحويين المحدثين وهو الشيخ مصطفى الغلاييني في كتابه التعليمي الموجّه لمتعلّمي العربية من المبتدئين[٣]، وفيه تصريح بأصلية الفعل عند الاشتقاق وذلك قوله: «الاسم المشتقّ هو الذي يكون مأخوذاً من الفعل» وذهب إلى مثل هذا في جامع الدروس العربية[٤].

٢ ـ اعتماد الجانب الدلالي للصيغة الصرفية الاسميّة عند تدريس غير العرب:

لاشكّ أنّ لاعتماد الجانب الدلالي للصيغة الصرفية الاسمية فوائد عظيمة لمتعلّم العربية من غير أهلها، وقد أبلى النحاة القدماء في هذا الجانب بلاء حسناً، فقد أطلقوا على الصيغ الصرفية الاسمية أسماء تتناسب مع دلالات تلك الأسماء إلى حدّ يبعث على الإعجاب، فاسم الفاعل، واسم المفعول، واسم الزمان، واسم المكان، واسم المرّة، واسم الهيئة والاسم المنسوب، واسم التفضيل، كلّها أسماء ذات دلالة دقيقة على صيغها الصرفية، غير أنّ تقديم مصطلح (المصدر) بهذه التسمية يوقع في حرج، لما سبق أن ذكرناه من ضرورة الأخذ برأي الكوفيّين في أصليّة الفعل لا المصدر، إذ المصدر اسمٌ للحدث أو اللفظ الدالّ على الحدث، وقد سمّاه بهذا الاسم غير واحد من اللغويين(٥) وإن كانوا قد ذكروا ذلك في أثناء شرحهم للمصدر.

والفقرتان السابقتان تقودان في مجال تعليم اللغة العربية لغير العرب إلى أمور:

(أ) ـ أن يعلّم الصرف العربي انطلاقاً من الأفعال(٦).

(ب) ـ ألاّ يشار إلى أنّ المصدر هو الاسم الجامد الذي تصدر عنه جميع المشتقّات.

(جـ) ـ أن يجري تقسيم الاسم من جهة كونه وصفاً أو موصوفاً، وهذا أكثر خدمة للجانب الدلالي للاسم، وأن يقسم الاسم الموصوف إلى اسم ذات واسم معنى، وأن يشار إلى أنّ اسم المعنى هو اسم الحدث (كشجاعة والكتابة والجلوس. .) إذ لا ريب أنّ في استعمال مصطلح المصدر ـ لما في لفظه من الدلالة البعيدة عن الجانب التطبيقي العمليّ ـ إبعاداً عن الغاية في تحاشي المواقف الجدلية التي تعيق الاستعمال الوظيفي للغة الثانية.

٣ ـ ما النسق الذي ينبغي اتّباعه في تعليم الصرف لغير العرب ؟

إنّ مشكلة النسق الذي ينبغي اتباعه عند تعليم الصرف لغير العرب لا بدّ أن ينبع حلّها ممّا تقرر في الفقرة السابقة، ذلك أنّه مادمنا قد قررنا ضرورة جعل الفعل أصلا

في الاشتقاق، وما دامت صيغة الفعل الماضي أقرب إلى الجذر الأصليّ للكلم العربيّ، فلا مناص من ضرورة الشروع بتدريس الفعل الماضي الثلاثي فمضارعه وأمره، وإذا استقرّ أنَّ تعليم اللغة بمختلف موادّ الدراسة إنّما ينجح بالاعتماد على جمل وسياقات لغويّة طبيعيّة، فلا ريب أنّ دراسة تصريف هذا الفعل مع ضمائر الفاعل والمفعول هو الخطوة التالية. ويحسن الانتقال بعد ذلك إلى تصريف هذه الأفعال من غير الثّلاثيّ، على أنّه لابدّ من الإشارة هنا إلى ضرورة تقديم الفعل الصحيح السالم على سواه من الأفعال المهموزة والمضعّفة والمعتلّة، ويتلو ذلك دراسة تصريف الأسماء بدءاً من تصريف أسماء الأحداث (المسمّاة بالمصادر) لأنها أسماء معنى (موصوفات)، ثمّ الانتقال إلى تصريف سائر المشتقّات (وكلّها أوصاف باستثناء اسم الآلة واسمي الزمان والمكان).

٤ ـ لم ينبغي تعليم الفعل الصحيح السالم في مـادّة الصرف قبل تعليم المهموز والمضعّف والمعتلّ؟

معلوم أنّ القالب القياسي الأساسي لتصريف الفعل هو الفعل الصحيح السالم، ذلك أنّ دخول الهمز أو التضعيف أو أحرف العلّة يؤدّي غالباً إلى مشكلات صوتيّة قاهرة تقود إلى كسر القالب القياسي الأساسي لتصريف الفعل الصحيح السالم، ولايمكن تفهم التغيير أو ضمّـه في قياس أصغر إلاّ بعد معرفة بالقياس الأساس للفعل الصحيح السالم إذ يمكن بعد هذا تفسير ما أصاب الأفعال: (آخُذُ) و (يقف) و (شُدَّ) و (رَضُوا) و (قُمْتَ) من تغيير عن الحال التي كان ينبغي أن تكون عليها باعتبار الصورة القياسية الأساسيّة للفعل الصحيح السالم، وهي التي يمكن القول إنّها (أأخُذُ) و (يَوْقِف) و (أُشْدُدْ) و (رَضيوا) و (قَوَمْتُ)، وذلك انطلاقا من صيغ الفعـل الصحيح السـالم، وتـطبيق المقـابلة التالية: (أَنْصُرُ: أأخُذُ)، (يَضْرِبُ: يَوقِفُ)، أُنْصُرْ: أُشْدُدْ)، (عَلِموا: رَضِيوا)، (نَصَرْتُ: قَوَمْتُ).

إنَّ التعليل الصرفيّ الصوتيّ الذي يرصُدُ التغيّرات ويبينُ أسبابها بالقدر اللازم غير المُبعِد عامل لاتُنكَر أهميّتة في تعلم اللغة، وإنْ كان لايعدّ الجانب الوحيد في المسـألـة، فإذا كان القالب القياسي للصيغ الصرفية للفعل الصحيح السالم هو

الأساس فإن ثَمَّة قواعد فرعية بمقدرها الإحاطة بما خرج عن ذلك القالب الأساسي من صيغ فعليّة تصادف متعلّم اللغة. بحيث يمكن عدّ تلك القواعد الفرعيّة أقيسة صغيرة يمكن الاعتماد عليها في ضمّ الحالات الخاصةً تحت هيمنتها، لينتج عن ذلك مقدرة أكبر على الإمساك بزمام البناء الداخلي لمفردات اللغة.

ولننظر إلى هذا الأمر من خلال المثال التالي:

لنأخذ الفعل المهموز (أمِنَ)، إنّه بمقابلته بفعل من بابه من الصحيح السالم نجدُ أنّه يقابل الفعل (عَلِمَ) فإن جئنا بصيغة (أفعَلَ) منهما صار لدينا (أأمَنَ) الذي يقابل (أعْلَمَ) من الصحيح السالم، غير أنّ صيغة (أأمَن) الافتراضية تنصطدم بمحظور صوتيّ يقـرّره واقـع اللغـة حيث استثقل أهل اللغة نطقَ الهمزة الساكنة بعد همزة مفتـوحة، فأبدلت الهمزة الساكنة ألفا من جنس حركة الهمزة الأولى فصار (أأمَنَ) الذي يرسم حسب قواعد الكتابة (آمَنَ)[٧]. إنّ هذا القياس الأصغر الذي يسري حكمه على تصريف الفعل المهموز الأول بصفة عامة، وما يمكن استخلاصه من أقيسة مماثلة في حالات أخرى يمكن أن يكوّن مع القياس الأكبر المتعلّق بتصريف الفعل الصحيح السالم قواعد صرفيّة متكاملة تساعد على ضبط أبنية مفردات اللغة.

٥ ـ ليست كلّ صيغة يقبلها القياس مستعملة في اللغة:

لعلّ من أشدّ الأمور وطأة على دارس اللغة الثانية أن يتعلّم بعضاً من القواعد والأقيسـة ثمّ يصطدم أحياناً بواقع لغويّ يتأبّي على القياس الذي حفظه وتمثّله، وتبرز هذه المشكلة بشكل خفي إذ يفاجأ المدرس بأن يجيء الدارس بمفردات لم ترد في العربية، وسنضرب لهذه المشكلة مثالين:

أ ـ إذا طلب من الدارس الإتيان بمفردات على صيغة صرفية محددّة، كصيغة (استفعل) مثلا، فجاء الدارس بلفظ مصنوع كلفظ ؟استشكر) !! أو (استتعب) !! ومن هنـا كان لابد للمدرس أو واضع المنهج أن يتوقّع مثل هذه النتيجة مسبقا، ويحـرص على ألّا يسمـح لصيغـة السؤال الـذي يحدّده أن يؤدي إلى مثل هذه النتيجة،ويتأتّى ذلك بطرق شتّى منها أن يقدّم للدارس أصولاً ثلاثيّة تقبل أن يصاغ منها على وزن (استفعل) مفردات يعترف بها المعجم اللغوي، أو يقدِّم له سياقاً

لغوياً يقود إلى مفردة بعينها لايقبل السياق غيرها. ولا شكّ أنّ مثل هذا الخطأ ناتج عن اعتقاد خاطىء من دارس اللغة أنه أمام قياس صحيح يجيز صوغ كلّ ثلاثي على صيغة مزيدة كاستفعل دون حرج.

ب ـ إن طُلب من الدارس الإتيان بأسماء آلة على صيغة (مِفْعال)، وجاء الدارس بأسماء غريبة للآلة كأن يجيء بـ: (مِخراج) وهو يعتقد أنها تصلح للدلالة على أداة لإخراج المسمار الداخل في الخشب! أو يجيء بـ (مقصاص) وهو يريد المِقصّ!

ويمكن للمدرس أو واضع المنهج تجنّب مثل هذه المزالق بطرق شتّى، منها أن يجعل بين يدي الدارس مسبقاً الأفعال الثلاثية المطلوب صوغ أسماء الآلة منها، وأن يصحب ذلك مطالبة الدارس بأن يصوغ أسماء الآلة من تلك الأفعال على صيغة محدّدة، بحيث لا تؤدي النتيجة التي يجيء بها الدارس مخالفة للاستخدام الصحيح لاسم الآلة المطلوب، وذلك كأن يطلب من الدارس أن يصوغ أسماء الآلة من الأفعال (حرث) و (فتح) و(نفخ) ويشترطَ أن تكون على صيغة (مِفْعال).

إنّ وقوع الدارس في مثل هذه الأخطاء قد يكون مردّه التعميم الخاطىء للقياس[٨] أو مدّ القياس إلى حدّ لايحتمله الواقع اللغوي، ولكن نقداً للمنهج أو لطريقة التدريس لايمكن أن يستبعد عند تحليل هذه المشكلة[٩].

٦ ـ صعوبة الحدود الجامعة المانعة عند صوغ القواعد الصرفيّة:

عني النحويّون الأوائل بالحدود الجامعة المانعة كثيراً، وقد كانت غايتهم من ذلك عظيمة جليلة، إنّها ضبط اللغة بضوابط قياسيّة قادرة على الإحاطة بما يمكن الإحاطة به من اللغة، وقد تمّ لهم ما أرادوا بنجاح كبير، وما أفلت من بين أصابع قواعدهم الجامعة المانعة عدّوه شاذّاً، فقبلوه لغةً، وأنكروه قياساً[١٠].

لكنّ للمسألة ونحن ننظر في تعليم اللغة العربية لغير أهلها وجوها أخرى منها ضرورة التسهيل على متعلّم العربية من غير أهلها بحيث يكون تعلّم العربية على مراحل ولا ينبغي أن ينشد الكمال في أوائل تلك المراحل، فلا بأس من التضحية

مؤقّتاً بمفردات معدودة من اللغة في سبيل أن تكون صيغة القياس أو القاعدة أقرب منالاً وأقلّ تعقيداً وكلفة على الدارس.

ونمثّل لهذا بالمثال التالي:

عند تعريف اسم المعنى من الخير إطلاق عبارة (وهو اسم الحدث(١١))، مع أنّه - في واقع الأمر - ليس كلّ اسم معنى اسماً للحدث؛ فثمّة أسماء معدودة في اللغة ليست أسماء أحداث وهي - في الوقت نفسه - أسماء معنى مثل (زمن، وشذى، ووقت...) ولأنها ألفاظ معدودة كما ذكر فلا يحسن إعاقة التعريف السابق باستثنائها منه وتضمين القاعدة مثل هذا الاستثناء؛ لأنّ من شأن ذلك أن يشتّت الدارس المبتدىء، ويضعف من قوةّ القاعدة أو التعريف اللذين يحرص على تمثّلها وفهمهما.

٧ - التعليل للظواهر والتغيّرات الصرفية:

إنّ إحاطة دارس اللغة الثانية بقواعد الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها من قواعد التعليل الصرفي بفروعها ودقائقها مطلب عسير، وخصوصاً إذا تمّ ذلك في المراحل الأولى لاكتساب اللغة الثانية؛ ولهذا يحسن الاكتفاء من تلك المواقف الكثيرة ما يقع نتيجة التقاء الساكنين من تغيير يسهل تفسيره اعتماداً على ذلك التعليل، كحذف ألف (استقام) عند إسناده إلى تاء الفاعل، أو فتح آخر الفعل المضعّف كما في صيغة فعل الأمر (شُدَّ) أو المضارع المجزوم (لم يرتدَّ)، وصور التغيرات المسببة عن التقاء الساكنين كثيرة وأمثلتها بالنظر إلى مفردات اللغة أكثر من أن تحصى. وزمن تلك التعليلات القريبة المأخذ ما عرف عن العرب من أنّهم لايبدؤون بالساكن، وهذا تعليل يفسّر ضرورة استجلاب همزة الوصل في أوّل أمر الثلاثيّ والخماسيّ والسداسيّ من الأفعال الماضية التي يغدو مضارعها - بعد تجريده من حرف المضارَعَة عند صوغ الأمر منه - محتاجاً إلى همزة الوصل في أوّله ليمكن التلفّظ به لدى العربيّ.

وقد يغني التطبيق المنهجيّ على نماذج من التغيّرات الصرفيّة عن التعليل الصرفي الذي قد يعتمد أحيانا على تعديلات مركّبة، إنّ تدريباً نمطيّاً على التغيير

الحاصل في اسم الفاعل الذي يصاغ من الثلاثيّ الأجوف مثلاً أنفع كثيراً في تعلّم اللغة من استيفاء العلل المركّبة لذلك التغيير، فإذا عرف الدارس وظيفيّاً أنّ اسم الفاعل من (قال): (قائل)، ومن (باع): (بائع) أمكنه أن يمدّ بثقة قياس هذا من الأجوف الثلاثيّ دون الحاجة إلى أن يقال له: إنّ أصل (قائل): (قاول)، ولأنّ واو عين اسم الفاعل قد أعِلَّت في الفعل فإنّها تعلّ هنا كذلك، وإنّما أعَلَّت في فعلها لأنّها تحرّكت بحركة أصليّة وانفتح ماقبلها(١٢).

٨ ـ النماذج التصريفيّة أهي ضرورة تعليميّة أم تقليد فحسب ؟

نعني بالنماذج التصريفيّة أمثلة لغويّة للصيغ الصرفيّة على اختلافها يكون من شأنها أن تجعل بين يدي متعلّم اللغة نموذجاً جاهزاً للقياس عليه قد يغني في كثير من الأحيان عن التعليل الوافي لأسباب التغيرات الطارئة على الفعل أو الاسم عند صوغهما أو تصريفهما، كأن يقال للدارس إنّ تصريف الفعل (وعد) يجري على نحو معيّن هو: [وعد ـ يعِدُ ـ عِدْ] ولدارس اللغة أن يقيس على هذا المثال ما أشبهه من أفعال الفعل المثال الواويّ من الباب الصرفيّ الثاني (باب ضرب) كوقف، ووثَب، ووأد، ومن ذلك النماذج المعروفة للأفعال المزيدة من غير الصحيح السالم منها: (أقامَ) الذي يمكن أن يقاس عليه في تصريفه (أفاد ـ وأراد ـ وأعادَ ـ وأمالَ ـ . . . إلخ) فيقال: (أفاد/ يفيد/ أفِدْ) و (أعادَ/ يُعيدُ/ أعِدْ) قياساً على نموذج: (أقامَ/ يقيم/ أَقِمْ)، وواضح أنّه يدخل في هذه المسألة ما يسمىّ الجداول التصريفيّة، فمن المعلوم أن تصريف أمثلة الفعل الناقص الثلاثي يمكن حصرها في النماذج (الجداول) الخاصّة بالأفعال (رمى ـ ودعا ـ وسعى ـ ورضي)(١٣) وبمقدور الدارس أن يحتذي التغيرات التي تحصُلُ فيها عند تصريفه لأفعال ناقصة موافقة لها في الباب الصرفي، فالفعل النوذجي (رمى / يرمي) يمكن أن يحتذى عند تصريف الأفعال (مشى ـ وقضى ـ ومضى ـ وهوى ـ . . .)، ولا نعني بالتصريف هنا الوقوف عند الصيغ الفعلية الثلاث (الماضي والمضارع والأمر)، وإنّما يتعدّى الأمر هذا إلى الإسناد إلى الضمائر، إذ كثيراً ما تقع تغيّرات ذات بال عند اتّصال الأفعال بالضمائر كما هو معلوم.

ولعلّ من الواضح اعتماداً على ماتقدّم أنّ استخدام النماذج التصريفيّة وسيلة مهمّة في تعلّم اللغة من خلال تعلّم القوالب التصريفية الصحيحة لها، ومحاكاة تلك القوالب اعتماداً على الذاكرة السمعيّة التي ترسّخ النموذج من جهة، وتعين على استرجاعه في مرحلة المحاكاة على نحو باهر يثبت المقدرة العظيمة التي وهبها الله للإنسان منذ الطفولة على اكتساب اللغة(١٤)، على أن ذلك لابدّ له من أن يقترن بتوظيف حيّ لتلك الصيغ في أنماط وأساليب لغويّة كاملة؛ لكي لايتوقّف الأمر عند الحدّ الذي جُمِد عليه في طرائق التعليم التي عرفت عند متأخري النحاة وخصوصا لدى غير العرب منهم في القرنين الماضيين.

ومع أنّ هذه الطريقة التعليميّة للصرف العربي تقلّل من الحاجة إلى التعليلات المركّبة التي يذكرها الصرفيّون، غير أنّها تغدو أكثر نجاحا وثباتاً إذا اقترنت ببعض الإضاءات القاعديّة المهمّة والضوابط التي لايستغني عنها التعليم المتكامل، إذ لاريب في أنّ للقواعد أثرها في إتقان اللغة وتثبيتها لدى الدارسين، وإن كانت لايمكنها وحدها تلبية العمليّة المتكاملة في إكساب اللغة الثانية لأنّ في ذلك إجحافاً بالمقدرة البشرية المذهلة على اكتساب اللغة المعتمد أساساً على الاستماع والمحاكاة واستشعار الموقف اللغويّ بجوانبه المتعدّدة(١٥).

٩ ـ جموع التكسير وتعليمها قاعديّاً لغير العرب:

تبرز عند تعليم أبواب الصرف العربي لغير العرب مشكلة مهمّة وتتمثل في مدى نجاح تعليم صيغ جمع التكسير قاعديّاً، وإنّما قلنا: قاعديّاً لأنّ تعليمها لغويّاً أمر محقّق بالبداهة من خلال تعليم اللغة مفرداتٍ وجملا في سياقات مختلفة؛ إذ لاتكاد تخلو مجموعة من التراكيب من عدد من ألفاظ جموع التكسير مبعثرة هنا وهناك.

وقبل تلمس الإجابة عن هذه المسألة لابدّ من القول: إنّ جموع التكسير في العربيّة «بعضها يطّرد وينقاس بيسر وبعضها الآخر تكثر شواذّها ولا تنقاس ظواهرها، لكن معظمها ينقاس في أشياء، ولا ينقاس في غيرها»(١٦).

وإنّنا نرى ـ مادام أمر هذه الجموع على هذا النحو من التفاوت ـ أن تصطفى من

أقيسة هذه الجموع ما تكاد تنعدم شواذّه[١٧] كصيغة (فُعْل) التي تطّرد في (أفعَل و فَعْـلاء) إذا دلّتـا على لون أو عيب أو جمال ظاهر، كـ: (أحمر، وأعرج، وأحور) ومؤنثاتها؛ لأنّ القياس إذا كثرت شواذّه صار مسوّغاً قانونياً ظاهرياً لأخطاء هي بعدد المفـردات التي تشذُّ عنه، فهذا أمر من الخير أن يترك زمام تعليمه إلى السياقات اللغوية والاكتساب المباشر من معين اللغة ونصوصها فهي الحكم الأولّ والأخير[١٨].

١٠ ـ الصيغة الصرفيّة ذات الدلالات الصرفيّة المتعدِّدة:

يعترض مدرّس الصرف في أثناء تدريسه مسألة تعدّد دلالات الصيغة الصرفيّة الواحدة، ومن ذلك مايلي:

أ ـ المصدر الميمي واسم المكان واسم الزمان من الفعل الثلاثي (صيغة: مَفْعَل)

ب ـ الاسم المنسوب المؤنّث والمصدر الصناعيّ.

جـ ـ المصـدر الميمي واسم المفعول واسم الزمان واسم المكان المصوغة من الفعل غير الثلاثيّ.

د ـ الصفة المشبهة واسم التفضيل [في صيغة (أفعَل)].

هـ ـ الفعـل المضـارع من النـاقص الـواوي الثلاثي المسند إلى واو الجماعة، والفعل نفسه مسنداً إلى نون النّسوة، ومثاله في الحالتين: (يَدعون).

و ـ اسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي إذا صيغا من الأجوف كلفظ (مختار).

ولا بدّ للمدرّس أو مؤلّف المادّة التعليميّة ـ في مواجهة هذه الظاهرة اللغويّة ـ من العناية البالغة بتدريبات التمييز بين دلالات الصيغة المشتركة عن طريق إيرادها في سياقـات لغـويّة مختلفة تستوفي الدلالات المختلفة للصيغة الواحدة، ويتمّ هذا بطرق تتمثّل في تدريبات متنوعة منها:

التدريب الأول:

إحـلال معنى اللفظ الـذي له دلالات متعدّدة محلّ اللفظ نفسه في سياقات

مختلفة، فعلى سبيل المثال: إذا كان اللفظ المشترك ذو الدلالات المتعدّدة هو (مَخْـرَج) فإنه محتمل من حيث صيغته أن يكون مصدراً ميميّاً، واسما للمكان، واسما للزمان.

ويمكن أن يجري هذا التدريب على النحو التالي:

استبدِل بكلمة (مخرَج) الواردة في الجمل المعنى المناسب لها مّما يلي:

[مكان خروج - خروج - وقت خروج]

١ - كانَ مخرَجُ العمّالِ من المعمل مُنْضَبطاً هادئاً.

٢ - للاّعِبينَ مخرَجٌ خاصّ بهم يقعُ أَسفلَ المدرَّج.

٣ - لم أستطِعْ مقابلةَ الموظَّف لأنّني وصلتُ الدائرَةَ الحُكوميّةَ مَخرَجَ الموظَّفين.

وظاهر أنّ هذا التدريب يُعنَى بترسيخ الفروق الدلاليّة لمعنى الصيغة الصرفيّة المشتركة.

التدريب الثاني:

الطلب إلى الدارس تسمية دلالة الصيغة في أنماط لغويّة متعدّدة تستوفي الدلالات.

ويمكن أن يتمّ ذلك كالآتي:

اذكر معنى الصيغة التي بين قوسين (أهي وصف أم مصدر صناعيّ ؟):

١ - قتْلُ البَناتِ الصغيراتِ عادَةٌ [جاهليَّة].

٢ - [جاهِليَّةُ] البَشَرِ في ابتعادِهِمْ عنِ الحَقّ.

٣ - سلَبَ العصْرُ الحديثُ جوانِبَ كثيرةً من [إنسانِيّة] الإِنسان.

٤ - أسهَمَ هذا الغنيُّ في أعْمالٍ [إنسانيّةٍ].

التدريب الثالث:

الطلب إلى الدارس تكوين جمل تشتمل كلّ منها على دلالة معيّنة للصيغة المشتركة، وذلك على شاكلة ما يلي:

هــات مايلــي:

١ - جملة تقع فيها كلمة (مُنتَصَف) اسماً للزمان.

٢ ـ جملة تقع فيها كلمة (مُنتَصَف) اسماً للمكان.
٣ ـ جملة تقع فيها كلمة (مُصطاف) مصدراً ميمياً.
٤ ـ جملة تقع فيها كلمة (مُصطاف)) اسماً للمكان.
٥ ـ جملة تقع فيها كلمة (مُصطاف) اسمَ فاعل.

إنّ هذا التدريب أصعب على الدارس من سابقَيه؛ لأنّه يعتمد اعتماداً كاملاً على مقدرة تامّة على الصياغة اللغويّة المقيّدة بشروط خاصّة، فإن لوحظ أنّ مستوى الدارسين لايمكّنهم من أداء التدريب بنجاح نسبي فمن الممكن زيادة لاحقة على صيغة السؤال بحيث يصير:

هات مايلي مستفيداً من العبارات:
[مدينة الطائف ـ . . منتصَف الطريق بين ـ في منتَصَف الليل ـ من المصطافين ـ ما أجملَ المصطافَ. . .]

وواضح أنّ مثل هذه الزيادة تكسب الدارس خبرة في الانتقال بين الدلالات المختلفة للصيغة المشتركة بحيث تمكّنه في خطوة لاحقة من ابتكار الأنماط اعتماداً على مقدرته الذاتية.

١١ ـ مراجعة دارس العربية من غير العرب في المعاجم العربية:

لن نتكلّم ههنا عن خصائص المعاجم التي تؤلَّف ابتداءً لغير العرب من دارسي العربيّة، وإنّما الذي يعنينا هنا ما يواجهه ذلك الدارس من عقبات عند بحثه في معجم مغاير في ترتيب موادّه ومداخله عمّا ألفه في معاجم لغته الأصليّة، فمعظم المعاجم في اللغات الأخرى ترتب مداخلها[19] وفقا للتسلسل الهجائيّ لأوائل تلك المداخل، اللّهمّ إن استثنينا تلك المعاجم المسمّاة معاجم المعاني التي يكون تصنيف المفردات فيها وفقاً للمعاني العامةّ التي تنتمي إليها، ولا وجود لنظير المعاجم العربيّة ـ في حدود ما أعلم ـ من حيث ترتيب مداخلها وفقاً للتسلسل الهجائيّ لأوائل أصولها (جذورها)، كما هي الحال في الغالبية العظمى للمعاجم العربية القديمة، وفي أكثر المعاجم العربية الحديثة.

ولا شكّ في أنّ ترتيب المداخل بحسب الأصول اللغوية للمفردات يخلق صعوبة بارزة في وجه دارس العربية من غير أهلها، إذ إنّ عليه أن يكتسب قبل الشروع في مراجعة المعاجم مهارة خاصّة في تجريد الكلمات المزيدة من الأحرف الزائدة قبل البحث عن الكلمة في المعجم، وهي مهارة يشقّ اكتسابها على الكثير من الطلبة العرب فضلاً عن غيرهم.

ومع أنّ بعض المعاجم العربية الحديثة اعتمدت ترتيب مداخلها باعتبار اللفظة بتمامها بحسب التسلسل الهجائي لأوائل تلك المداخل[٢٠] وبصرف النظر عن أصلها اللغويّ (مادتها الأساسية)، واعتمدته سلسلة تعليم اللغة العربية لغير العرب[٢١] في المعجمات الصغيرة الملحقة بالكتب الدراسية للسلسلة، فإنّ في العدول عن الترتيب التقليدي الذي يجمع الكلمات ذات الأصل الواحد في موضع واحد من المعجم خسارة بالغة وتضحية بالانتفاع الحقيقي من خاصّية الاشتقاق التي يمكن للدارس أن يكتسبها من المعجم، وهي الانتقال المنطقي من مفردة إلى أخرى مشتركة معها بأصلها اللغويّ، فضلاً عن سرعة استيعاب اللغة وإتقان استعمالها لما توفّره الظاهرة الاشتقاقية المتميّزة في العربية من ربط بين المعاني الفرعية لمفردات الأصل الواحد، والمعنى الكلّي الجامع الذي يربط بين تلك المعاني ويلقي بظلاله عليها جميعاً، كما تترك الخصائص الوراثية للآباء بصماتها الواضحة في الأبناء مع وجود الخصائص الفرعية التي تميّز الأخ عن سائر إخوته.

فإذا كان كذلك، لم يسغ الاستغناء عن الترتيب التقليديّ للمعاجم العربيّة، وتبرز أمامنا مشكلة تنمية مهارة دارسي العربية من غير العرب في تجريد كلماتها من الزوائد، وسرعة الوصول إلى الأصل اللغويّ للكلمة الذي يعدّ مفتاح مراجعة المعجم العربيّ.

كانت هذه المشكلة موضع دراسة عند تأليف سلسلة تعليم اللغة العربية لغير العرب وقد رؤي الانتفاع من السهولة التي توفّرها الطريقة الحديثة في ترتيب مداخل المعجمات الصغيرة الملحقة بكتب الدارسين، لتمكين الدارس من الوصول إلى معنى المفردة الجديدة التي يصادفها أول مرّة في كتابه، بينما تمّ ـ في الوقت نفسه

اعتماد الطريقة التي تراعي ترتيب المفردات باعتبار أصلها اللغويّ في معجم مفردات المستوى الواحد. فتمّ بهذا كلّه الجمع بين خصائص الطريقتين(٢٢)، كما روعي في كتاب الصرف الخاصة بالسلسلة أن تقدم للدارسين بالتدريج طريقة مراجعة المعاجم التي تراعي الأصل اللغوي في ترتيب مداخلها وذلك بأن أفرد درس في كلّ كتاب من كتب الصرف في المستويات: الثاني والثالث والرابع جرى من خلاله التدريب على تجريد الكلمات من الزوائد، وعلى مراجعة أشهر المعاجم العربية الحديثة.

خاتمـــة

تمّ لنا في صفحات هذه الدراسة الوقوف على أبرز ما يصادف تعليم الصرف العربي لغير العرب من مشكلات، ولعلّ أهمّ ما توصلت إليه الدراسة من مقترحات يحسن أخذها في الحسبان حلاً لتلك المشكلات مايلي :

١ ـ أهميّة اتخـاذ الفعل أصلاً للمصادر والمشتقّات؛ لأنّ في ذلك انسجاماً مع الواقع التطبيقي العملي لصوغ المصادر والمشتقّات على حدّ سواء. ولم نكن في هذا أوّل المقترحين لهذا الأمر.

٢ ـ ضرورة اعتماد الجانب الدلالي للصيغة الصرفية، كاعتماد تقسيم الاسم إلى موصوف وصفة، وتقسيم الموصوف إلى اسم ذات واسم معنى، وإطلاق اسم الحدث على المصادر لأنّه ليس للتسمية الأخيرة معنىً محصّل إذا عُـدَّت الأفعال أصل الاشتقاق من الناحية العلمية التطبيقية على الأقلّ.

٣ ـ أن يكون نسق موضوعات الصرف منطلقاً من المجرّد إلى المزيد ومن الأفعال إلى الأسماء وفق تفصيل تقدّم في أثناء هذه الدراسة.

٤ ـ ضرورة تقديم تصريف الصحيح السالم على سواه من المهموز والمضعّف والمعتل ليكون نموذجا أساسياً في ملاحظة التغيرات التصريفيّة الإضافية التي تلمح في الأفعال الأخرى التي ليست من الصحيح السالم.

٥ ـ توخّي الحذر من أخطاء القياس التي يقع فيها الدارس.

٦ ـ عدم المبالغة في الحرص على إيراد الحدود الجامعة المانعة دائماً، وذلك للتخفيف من مؤونـة طول القـواعد الصرفية، وخصوصاً في مراحل الإعداد اللغـوي لدارس اللغـة الثـانية، وإن أدّى ذلك إلى عدم تمكن القياس من الإحاطة ببعض مفردات اللغة مؤقتاً.

٧ ـ مراعـاة الاقتصـاد عـنـد التعـليـل للظواهـر والتغيّرات الصرفيّـة، والاكتفاء بإيراد التعليلات ذات الشمـوليّة والـوضـوح وقرب المأخذ، كالتعليل بالتقاء الساكنين الذي له اليد الطولى في تفسير كثير من التغيرات الصرفية.

٨ ـ العناية البالغة بالنماذج التصريفيّة، على أن تصحب بأنماط لغويّة حيّة، ودون

الاستغناء عن التقعيد الصرفي بالقدر اللازم الكافي.

٩ ـ عدم الحاجة إلى تعليم أوزان جموع التكسير قاعدياً في المراحل الأولى من التعليم لغير العرب لعدم قياسيتها بالقدر الكافي خشية من ابتكار الدارس لجموع جديدة تنكرها اللغة، وتقديم ما قويت قياسيته من قواعد جموع التكسير على شكل فوائد تذكر في ثنايا المنهج، ولا حاجة لإفراد الموضوع بدرس صرفيّ مستقلّ برأسه.

١٠ ـ معالجة مشكلة الصيغ الصرفيّة ذات الدلالات الاشتقاقيّة المتعدّدة بما تستأهله من التدريبات الموجّهة، (وقد تمّ اقتراح نماذج تطبيقية متعدّدة في مواجهة هذه الظاهرة اللغويّة في هذه الدراسة).

١١ ـ ضرورة اعتماد الدارسين من غير العرب على نوعين من المعاجم العربية في وقت واحد (المعاجم التي تعتمد ترتيب المفردات بحسب أوائل حروفها دون النظر إلى أصلها اللغويّ، وتلك التي تعتمد الأصل اللغويّ في ترتيب المداخل) لكي ينتفع الدارس بمزايا الطريقتين: سهولة استخدام النوع الأول، وأهمّيّة المراجعة في النوع الثاني في تعلّم العربيّة.

هذه بعض الأضواء التي حاولنا أن نسلطّها على بعض ما صادفناه من مشكلات وقضايا جديرة بالاهتمام ونرجو أن نكون قد أسهمنا بذلك في سدّ ثغرة من ثغرات تعليم مادّة الصرف العربي لغير العرب ولله الحمد من قبل ومن بعد.

هوامش البحث

(١) هي المسألة ٢٨ من الإنصاف في مسائل الخلاف ١/٢٣٥ وما بعدها.

(٢) عبارة سيبويه في مصادر الثلاثي المزيد فيه أي الرباعي والخماسي والسداسي: «مصادر مالحقته الزوائد من الفعل من بنات الثلاثة» الكتاب ٤/٧٨. وعبارة صاحب التبصرة ص ٧٥٨: «مصادر الأفعال الثلاثية»، وفي جامع الدروس العربية ١/١٦٥ ومثل هذا كثير في كتب النحو العربي.

(٣) الدروس العربية ـ القسم التمهيدي ص ١٢٨.

(٤) جامع الدروس ٢/٣. وكذلك في التطبيق الصرفي للدكتور عبده الراجحي ٧٥.

(٥) ينظر: جامع الدروس العربية ١/١٦٤، والمنهج الصوتي للبنية العربية للدكتور عبد الصبور شاهين ص ١٠٩.

(٦) سبق الكلام على هذا الأمر في صدر هذه الدراسة.

(٧) ينظر سرّ الصناعة لابن جنّي ٦٤٤.

(٨) انظر مقالة مترجمة ل: جاك ريتشاردز تحدث فيها عن الأخطاء داخل اللغة، وتعرض فيها لظاهره التعميم الخاطىء ص ١٢٠ وما بعدها ضمن كتاب التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء للدكتور محمود صيني وآخر.

(٩) انظر مقالة ل س. ب. كوردرص ١٤٧ من المصدر السابق.

(١٠) انظر الخصائص ١/٩٧ (باب القول على الاطّراد والشذوذ)، و ١/٩ من الخصائص.

(١١) وهو المعروف بالمصدر.

(١٢) انظر أوضح المسالك لابن هشام ٤/٣٧٤.

(١٣) استبعد هنا المثال الخاص بالباب الصرفي الخامس، وهو (سرُوَ / يسرُو) لندرة أفعاله في اللغة.

(١٤) ينظر في مسألة القدرة اللغويّة على اكتساب اللغة: الألسنيّة التوليديّة والتحويليّة وقواعد اللغة العربية لميشال زكريّا ص: ٤٨ ونظرية تشومسكي اللغوية لجون ليونز (ترجمة د. حلمي خليل ص ٥٧ ـ ٥٨)، والنحو العربي والدرس الحديث للدكتور عبده الراجحي (١١٢ ـ ١١٣).

(١٥) جرى اعتمادنا على النماذج التصريفية بكثرة إلى جانب التوجيهات القاعدية المناسبة عند تأليف كتب الصرف في سلسلة تعليم اللغة العربية لغير العرب (نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة).

(١٦) الواضح في النحو والصرف (قسم الصرف) للدكتور محمد خير حلواني ص ١١٦.

(١٧) لايشترط أن يفرد لمثل هذا درس مستقلّ ويستحسن تقديمه بصيغة فائدة لغوية تتأكّد في ذهن الدارس كلما مرّ ماهو مشمول بها من مفردات جموع التكسير.

(١٨) ينظر خلاف أهل القياس وأهل اللغة في جمع (حاجة) على (حوائج) في الأشباه والنظائر في النحو للسيوطي (٤/٢١٧-٢٢٧) ط مجمع اللغة العربية بدمشق.

(١٩) المقصود بالمداخل: الكلمات التي يقوم المعجم بشرحها، وهو مصطلح شاع في الدراسات اللغوية الحديثة وهو مأخوذ عن مصطلح dictionary entry في الإنجليزيّة.

(٢٠) كمعجم رائد الطلاب لجبران مسعود.

(٢١) نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(٢٢) أمكن بهذا انتفاع الدارس من المعاجم الحديثة المتوافّرة كالمعجم الوسيط، والمعجم العربي الأساسي، والمعاجم ثنائية اللغة (عربي - أجنبي) التي رتبت موادّها العربية بحسب الأصل اللغوي.

مَسرد المصادر والمراجع

ـ الأشباه والنظائر النحويّة ج ٤ :

جلال الدين السيوطي ـ تح : أحمد مختار الشريف.

دمشق : نشر مجمع اللغة العربية بدمشق ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م .

ـ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية :

ميشال زكريّا ـ المؤسسة الجامعية للدراسات ـ لبنان ـ ط أولى ـ ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢م .

ـ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك :

ابن هشام الأنصاري ـ تح : محمد عبد الحميد لبنان : دار الجيل، ط الخامسة ١٣٩٩ هـ / ١٩٧٩م

ـ الإنصاف في مسائل الخلاف :

عبد الرحمن الأنباري (ط الرابعة ١٩٦١م) .

ـ التبصرة والتذكرة :

عبدالله الصيمري، تح : فتحي علي الدين .

نشر جامعة أم القرى : ط أولى ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢م .

ـ التطبيق الصرفي :

د. عبده الراجحي . بيروت : دار النهضة العربية، ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤م .

ـ التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء :

د. محمود صيني وآخر، الرياض : نشر جامعة الملك سعود .

ـ جامع الدروس العربية :

الشيخ مصطفى الغلاييني . لبنان : نشر المكتبة العصرية، ط الثامنة عشرة ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م .

ـ الخصائص :

أبو الفتح عثمان بن جنّي، تح : محمد علي النجار. لبنان : دار الهدى، ط الثانية .

ـ الدروس العربية (القسم التمهيدي) :

الشيخ مصطفى الغلاييني ـ ط لبنان .

ـ رائد الطلاّب (معجم):
جبران مسـعود.
سرّ صناعة الإعراب:
أبو الفتح عثمان بن جنّي، تح: د. حسن هنداوي دمشق: دار القلم، ط أولى ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م.
كتاب سيبويه:
تح: د. عبد السلام هارون، نشر عالم الكتب.
المعجم الوسيط:
إبـراهيم مصـطفى وآخرون ـ مجمع اللغة العربية بالقاهرة. طبعة إستنبول: دار الدعوة، ١٩٨٦م.
المنهج الصوتي للبنية العربية:
د. عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.
النحو ـ العربي والدرس الحديث:
د. عبده الراجحي، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية ـ ١٩٨٨م.
نظرية تشومسكي اللغوية:
جون ليونز ـ ترجمة د. حلمي خليل. الاسكندرية دار المعرفة الجامعية ط: أولى ١٩٨٥م.
الواضح في النحو والصرف:
(قسم الصرف). د. محمد خير حلواني ـ دمشق: دار المأمون للتراث، ط: الثانية ـ ١٣٩٨ هـ / ١٩٧٨م.